教育学研究

教育之思的基本范畴及其理解维度

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院,太原 030006)

摘　要:人的教育之思事实上存在着教育立场、教育章法和教育方略三个范畴,换言之,对于思考教育的人来说,他所思考的核心内容就分布在这三个范畴之中。具体而言,教育立场可以被界定为人们在教育本质认识的基础上,对教育的出发点和服务对象及其利益项目的明确态度;教育章法是一定教育立场支持下的教育操作的基本格局,它是教育本性的现实显现,又会因具体文化价值观的影响而具有不同的个性化表现;而教育方略基本上是一个与教育中的目标、人以及情境直接联系在一起的手段性存在。教育的本性决定了教育之思必然内含价值观和思维方式两个元素,这两个元素在人们的意识中基本上在道德与智慧、伦理与心理两个结构性维度得以展开,究其实质,乃是人文智慧与科学理性的相互交织。

关键词:教育之思;教育立场;教育章法;教育方略;道德;智慧;伦理;心理

中图分类号:G 40　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1000-5919(2019)04-0109-13

从历史、文化的角度看人类的教育之思,无论中国还是西方,最终都可以归结为教育立场、教育章法和教育方略。这三者必然具有一样的灵魂,也只有这样才能共同构成一定文化背景下的教育之思。中国人和西方人,因各自在文化轴心时代的社会生产、生活背景不同,从而存在价值观和思维方式上的相异风格,但这并未影响各自的教育之思均可以归结为教育立场、教育章法和教育方略。教育的本性决定了教育之思必然内含价值观和思维方式两个元素,这两个元素在人们的意识中基本上在道德与智慧、伦理与心理两个结构性维度得以展开,究其实质,乃是人文智慧与科学理性的相互交织。把教育之思的三个范畴和它在人的意识中展开的两个结构性维度综合起来,就构成了我们对教育之思进行理论分析的基本框架。

一、教育之思的三个范畴

思考教育的人要把思维的方向指向何处、要把思维的力量聚焦在哪里并没有一个先验的图式,他们最终形成的思考范围是与作为对象的教育系统密切联系的,当然也不是教育系统存在格式的复制,而是这种格式与思考者已有实践理性互动的结果。当教育成为人们自觉的行动,尤其是当教育成为一种社会性的事业时,走进教育的人是带着教育立场的。一旦他们开始被称作教育的行动,教育的章法就悄悄地、近乎自动化地左右着他们的行动方向和范围;一般情况下,他们会力求教育的行动有效与完美,为此,他们既可能依靠本力,也可能借鉴他人的经验,本质上要做策略的文章,从而形成和彰显自己的教育方略。

(一)教育立场

什么是教育立场呢?这也是一个多数情况下被视为不是问题的问题。由于元思考的艰难和相对边缘,类似教育立场这样的概念一方面总在被人们恰当地使用,另一方面又总处于待界定的状态。从教育文献中,我们容易看到教育的儿童立场、人民立场、生活立场、中国立场等,结合“立场”作为语词的基本含义,我们大致可以捕捉到教育立场最为显在的意义是出发点和归宿。以此为前提,教育的儿童立场意味着教育应从儿童的现实出发,并为了儿童的利益而进行;教育的人民立场意味着教育应从人民的现实出发,并为了人

收稿日期:2019-01-18

作者简介:刘庆昌,男,山西河津人,山西大学教育科学学院教授。

民的利益而进行;教育的生活立场意味着教育应从生活的现实出发,并为了生活的利益而进行;教育的中国立场意味着教育应从中国的现实出发,并为了中国的利益而进行。同时,我们可以透视到人们之所以把教育与儿童、人民、生活、中国等问题联系起来,是因为他们对教育的本性和功能具有一定的认知。因而,教育立场可以被界定为人们在教育本质认识的基础上,对教育的出发点和服务对象及其利益项目的明确态度。在操作的意义上,教育立场是在一定教育本质认识基础上,对教育为谁服务和教育为什么服务这两个问题的明确回答,如果再做凝练,就是教育本质认识和教育价值取向的有机构成。

教育的本质是各种可变的现象被抽离之后所剩余的教育存在,这是不变的且不可拆分的基本结构,只要这一基本结构存在,无论其上附着了什么样的具体观念和行为,教育便是成立的。教育立场的基础就在于人们意识中对“不可拆分的基本结构”的认知。就目前来看,显现教育本质的那个基本结构被普遍认为是“培养人的社会活动”。其中的社会活动是教育的属,教育自身也就是“培养人”了。“培养人”是一个动宾词组,其中的“培养”是行为,“人”是对象。作为对象的“人”,可以同时就是“目的”,但也可以是它之外的目的达成的手段。在这一教育本质的认知中,“培养”洋溢着农耕社会的色彩,作为其自然结果的教育章法,就其精神和灵魂自然也是农耕的,从而,精耕细作、遵循节气,会成为教育内在的原则。而要“培养”的“人”,若他自身即是目的,所谓教育的“儿童立场”“人本位立场”就会出现,若他自身只是工具,那教育的“国家立场”“社会本位立场”就会出现。在“儿童立场”和“人本位立场”之下,教育的终极价值是指向人的发展和完善的;在“国家立场”和“社会本位立场”之下,教育的终极价值就会指向国家的利益和社会的发展。正是由于如上逻辑的支配,处于社会系统不同位置的人,因其角色的职能与追求差异,便形成了不同角色主体本位主义的教育立场。持有不同教育立场的角色主体相互之间,存在着天然的分歧,客观上会产生互不理解甚至辩争的现象,但因共处于一个社会系统之内,他们的差异和对立在整体意义和终极意义上并非不可调和。毕竟,在现代文明国家,社会的发展总体上是为了由个体组成的人民的福祉,而个人的发展只有融入社会的进步之中才是现实的和价值最大化的,也才能够具有超越狭隘个人利益的价值。很有必要补充的是,近代以来的社会发展已经开阔了人们关于教育本质的认知,继“培养”之后,由与工业生产联系在一起的工程思维所促成的“塑造”意象,与“培养”一并形成现代教育本质的认知。教育的章法也顺次逻辑地更为丰富和平衡。实际上,在我的意识中,无论“培养”还是“塑造”乃至他们之外的其他教育行为“意象”,都不过是对“人”实施影响的不同风格,其实质都是“干预”。无论教育思考者的“干预”是为了个人还是为了社会,在最高的层级上都出自“善意”。因而,教育的本体实为一种角色的人对另一种角色的人的“善意”的干预。以此为前提可以推知,教育立场必然表现为人对干预风格的选择和以什么为原则进行干预的确定上。前者牵涉一定时代的生产生活方式及其支配下的思维方式,后者牵涉一定时代的精神决定下的价值观。当然可以说,一定时代下的教育思维方式和教育价值观,孕育了一定时代下的教育章法。

(二)教育章法

尽管我已经越来越习惯于章法这一概念,但又很清楚它主要存在于日常语言世界中,较为专业的使用,主要集中在书画艺术的创作中。离开具体的语境,章法的抽象意义实为人在工作过程中对工作系统任一层面要素的排列与布局,可以是时间上的,也可以是空间上的,但无论排列的结果如何,均有理论的或实践的逻辑作为支撑。章法可以在思维的领域,也可以在行为的领域,只要属于章法,它一定是具有手段性质的。也可以说,人的思维或行为之所以要有章法,虽然不排除人在思维与行为中的审美情趣作用,但其主导性的价值表现在为某种目的的实现而服务。弘一法师在论书法章法的重要性时提及艺术上的所谓三原则,即统一、变化和整齐,并借用这三原则评说书法作品,大意是:一件书法作品上的字的排列,或横或直,必须统一,而且字与字之间也得彼此互相联络;但是,统一又不能走向呆板,须有变化;变化

也不能太多,否则就会显得凌乱而不整齐。① 我从中悟到的是“统一”“变化”“整齐”就是书法艺术某一层面的章法,书法家之所以须遵循此章法,在一端是要避免一件书法作品的糊涂、呆板和凌乱,在另一端则是要追求一件书法作品的明白、灵动和条理。章法及其运用,在书法家那里实际上充作了书法艺术理想效果的有效手段。教育与书法事殊理同,它也有自己的效果追求,也需要作为手段的章法为效果的实现服务。教育与书法的不同,表现在它的效果不在“欣赏者”的感觉和意识中,而在“受教育者”的进步和发展上。“受教育者”的进步和发展,并不是一个模糊的领域。它在教育系统之外往往呈现为用人者的“人才规格”期望,比如“社会主义事业的接班人和建设者”就属于这一层面;它在教育系统内则可以具体到认知和人格的微观层面,比如“中国学生发展核心素养”的三个方面、六大素养、十八个基本要点就属于这一层面。无论哪一个层面的期望,就其性质而言,都属于目的范畴,其最终的实现是依托于有效的教育过程之上的。教育的章法就是保证教育过程有效的理性基础。

在教育之思的文化学分析中,我已经用近乎决定论的思维说明了一定时代的社会生产生活方式、哲学思想等对教育章法的影响,应该说是比较粗放的。要真正把握教育之思的实质,还需要经由分析走进教育章法的内部。既然已经认识到教育章法根底上来自教育立场,而教育立场又是教育本质认识和教育价值取向的有机构成,那么,就很有必要理清教育本质认识和教育价值取向与教育章法的内在联系。

我们自以为认识到的教育本质,用语言表达出来,只是逻辑学意义上的一个判断,其直接的效用是让我们面对繁复的教育现实时能拥有思维上的简明。实际上,由于关于教育本质的判断必定负载着教育最基本的事理,所以它更有意义的是天然地包藏着教育思维方式和教育价值取向的种子,进而成为教育行为章法的逻辑母体。我们不妨以“教育是一种人对另一种人所实施的善意的干预”为基础加以推演。首先,教育的核心行为是“干预”。在我们的文化思维中,干预意味着干预者对干预对象的有意识作用,其中含有干预者的意志,在这种意志的背后隐藏着爱与权力,表现在干预行为中,既可以是殷切的期望,也可以是强度不同的控制,此控制的原则是使干预对象的思与行符合干预者的期望。这样的干预不仅仅存在于教育之中,还会存在于广义的管理之中,但只有在教育中,干预才是以真正改变人为目的的。至于广义管理中的干预,并不在意干预对象是否能够真正改变,只要他能够成为自己所在组织系统的有效成员即可。以此来看,一种可被称为教育的行为,其思维的性质一定是实践性的和工程性的。进一步讲,教育既不是人所具有的天然能力的外显形式,也不是某种技术的表现过程,它必定渗透着人利于自身的目的性,进而成为关于目的有效实现的智慧亦即统领整个教育过程之精神原则的作用过程。这种精神原则是人类性的,我们在教育之思的文化学分析中所说的中西差异,只不过是为这种精神原则提供了个性化的基础。尽管干预背后的爱和权力并无文化学意义上的不同,但文化的个性却可以让爱和权力呈现出不同的外(样)貌并产生不同的效果。

爱在本质上意味着人对人、事、物的情感肯定,但这只是一个出发点,由此出发,可以使人依据实践理性演绎出保护和成就对象的意愿,并最终显现为心与物的付出。干预背后的爱是指向人的,那么,干预者必先有对受教育者的情感肯定,只有这样,他才可能对受教育者产生保护和成就的心愿,才可能有更进一步的付出。古今中外教育者的干预之爱在这一层面是没有区别的,之外的区别则可能与各自不同的文化特质有关。建基于血缘伦理的文化系统中,儿童的第一存在价值是家族的延续,教育者施与他们的爱首先是带有家族色彩的,所谓“孩子是自己的亲”就是带有家族情结的情感肯定。即便教育者能够想到“孩子”可以报效国家,也不意味着他们的爱已经超越。已成俗语的“学成文武艺,货与帝王家”,分明暴露了民间社会所认知的帝王国家与成才子弟

① 叶圣陶:《弘一法师的书法及书论》,《书法》2007 年第 9 期。

的买卖关系。而在建基于公共伦理的文化系统中,教育本身会被认为是公共的而不是私人的,即使像古罗马那样,儿童的教育主要在家庭中进行,也是为他们将来成为合格的农夫和战士打基础。在这种情况下,教育自己孩子的父母,在社会文化的熏陶下也会具有超越血缘伦理的国家情怀。可以想象,如果儿童从一开始就被社会文化界定为国家的财富,那么这个社会的公共教育精神是更容易形成和确立的,从而这个社会的教育者指向受教育者的善意也更容易走出较为狭隘的家族心态而具有公共的品格。在彻底的意义上,教育者干预之善意固然可以有人性善的成分,但更重要的应是高度文明的公共价值成分。

权力概念的内涵丰富,在法律的意义上有公权、私权和共权之分,其中的公权属于政府,私权属于市场,共权属于社会。在教育中,权力首先是围绕着干预存在的;其次,它存在于教育者和受教育者的关系中。尽管作为教育的干预必须是善意的,但这并不影响干预中权力意志的必然存在。无论人性有多善,无论公共价值内含多么高度的文明,都无法消解教育干预中的权力意志。当然也可以说作为教育的干预本身就是大善,它的终极效果是曾经的受教育者个人在社会学意义上的完善和现实社会基本符合公共的理想。如果是这样,那教育者的善意和他们拥有的权力意志就同属于一个家族,现实的教育生活中也不该有任何的冲突,清醒的教育者不该有纠结,受教育者更不该有任何的不解和不快。问题的关键在于,所谓大善实为具有公共性的先进价值,绝非所有社会成员的共同认知。而且,受教育者理论上是未完全成熟的人、发展中的人,这就使得教育者为了大善而做的、在成人世界被基本认同的所有作为都可能在受教育者那里遇到阻抗。这大概就是善意和权力意志只能在教育者的行动中策略共处的根本原因。我在这里说到策略共处,其实这既不是一种自然,也不会是一种必然,只有在一定的条件下才能成为现实。而所谓一定的条件,我认定是一定的智慧。没有了一定的智慧,教育者的善意很容易被权力意志遮蔽,从而受教育者实际接收到的只是权力意志而非善意,司空见惯的结果就是双方的不解、疏离甚至对抗、冲突。凡认为这种结果应该避免同时认为可以避免的教育者,会创造一种风格的教育章法;反之,凡认为这种结果纯属自然同时认为原因全在受教育者一方的教育者,则会创造出另一种风格的教育章法。前者会做教育智慧的文章,后者则会设法建构自己的权威。不过我也意识到,仅靠教育者的智慧或者权威都不可能解决教育人际关系中的所有问题。整体的教育价值实现,只能是智慧与权力联合作用,能用智慧解决的优先使用智慧,智慧也解决不了的问题还是需要使用权力。

教育本就是一种价值行为和价值实践。凡有意识进行教育和举办教育的个人或组织,均对教育有所期望,均想借助教育过程获得他们所需要的,它可以是具备特定德性和才智的个人,也可以是由才德之人创造的经济繁荣和精神文明。在此意义上,一定的价值追求客观上成为教育启动和持续的动力。更值得注意的是,一定的价值追求还决定了教育章法的一定风格,教育的价值取向也因此成为教育哲学始终关注的问题。对于教育的价值取向可以从以下几个层面加以梳理:

第一层面,教育是为了个人,还是为了社会?其实,这并不是一个单项选择题目,此设问不过是折射出人们对教育价值秩序和权重结构的权衡,而我更感兴趣的是教育中两种价值的秩序与权重对教育章法的影响。社会价值取向的教育操作比较重视人与人共性的培育,利于这一目标达成的权威—依从伦理原则和单向传授的教学格式也更容易扎根和传承。如果我们发现学校课堂里出现了学生自主、师生对话,我敢肯定教师在其中对学生学业成绩的考虑一定重于对学生个性张扬和认知能力发展的考虑。实际上,不必隐晦我们对异域文化中的技术思维更有兴趣,至于与技术思维本无法分离的价值哲学,至少现阶段在我们教育者的意识中还更是一种很难融入教育行为的装饰物。反过来,个人价值取向的教育操作,其理念是从个人的现实存在状况出发,并以个人的理想发展为目的,在伦理原则上遵循的是平等对话的原则,在教学格式上,虽不会摒弃单向的传授,但一定能无须纠结地给与学生独立自主学习和思考的机会,并力图合理地参与到与学生的互动交流之中。还真不能不设前提地判定哪一种教育的章法

更好,因而我们只能把不同的章法视为教育操作的不同风格。

第二层面,社会价值取向的教育,是为了社会的政治还是经济?个人价值取向的教育,是为了个人的德性还是认知?这同样不属于单项选择的题目。至少在今天,社会价值取向的教育不可能只是为了政治或者经济,个人价值取向的教育也不可能只是为了个人的德性或者认知,现实存在的是对于教育多项功能的策略性心理排列。不过,这种策略性的心理排列对教育章法的影响倒是实际存在的。在古代社会,由于经济生产对系统知识的需求淡漠,社会举办的教育便很自然地服务于政治系统。在这一前提下,教学的内容无疑是公共的价值和社会治理系统的意识形态,在过程操作上也会创造性地复制社会治理的格式。具体而言,受教育者的认知对象主要是规定的文本和规范,受教育者的行为须遵循体现公共价值和意识形态的规范;教育者一方面要规范地传授规定的文本,另一方面在干预活动中须实践儒法并行或对话辩论的原则。近代以来,经济发展越来越成为社会发展的重心,受教育者在道德和价值社会价值化的基础上,越来越成为人力资本,教育的经济价值追求逻辑地成为显在的主题。在此前提下,教育内容有了科学、技术这种新的元素,教育过程则明显接受了科学和技术理性的引领,模式化的认知指导和技术训练作为新的操作样式,与规训、教化一并构成新的教育操作格局。指向个人进步和发展的教育,在古代社会显然是偏重于德性的。中国的思想家只要介入教育思考和行动,直接的追求总体上可以说是理想人格。比如中国先秦的儒家教育推崇君子,墨家推崇兼士,法家则推崇法术之士。各个思想派别的任务在治国理政和社会理想认识上会有不同,但因均在追求理想人格,且其核心属于德性,除了在教育内容上有一定的差异外,教育过程操作的章法应是一致的。现代教育当然也不会丢弃过去教育的基本职能,然而在新的时代精神之下,对于人自身的存在状态和发展有了前所未有的重视,在其中,主知主义的思想应该是占据绝对优势的。发展学生的认知能力、创造性思维、批判性思维等,已经成为学校教师耳熟能详的理念。目标导向、翻转课堂、合作学习、项目型教学、研究性学习、教学设计等术语,为我们营造出了一个充满认知取向和技术理性的教育文化氛围,以致旨在养成学生德性的学校德育在这种氛围中越来越成为一个软领域。

概括起来,教育章法是一定教育立场支持下的教育操作的基本格局,它是教育本性的现实显现,又会因具体文化价值观的影响而具有不同的个性化表现。如果把教育章法看作是一个整体,我以为它是由两个部分构成的:其一是干预的原则,它是由教育立场决定的;其二是干预的格式,它是干预原则在教育者行为上的具体表现。教育章法具有历史性和文化性,不同历史阶段和不同文化背景下的价值观和思维方式,都会投射到教育章法上,既能体现在干预原则中,也能体现在干预模式中。相对来说,价值观对干预原则的影响更大,而思维方式对干预模式的影响更大。从历史上看,社会本位的和道德取向的教育价值观容易生出基于权威的干预原则;个人本位的和认知取向的教育价值观容易生出基于理性的干预原则。思维方式问题比较复杂,简单来说,有两种大的类型:一是日常思维方式,根植于日常生活,受其影响的教育干预操作模式本质上无异于教育现场之外的干预;二是专业思维方式,与哲学认识论和各种研究活动的方法密切联系,受其影响的教育干预操作模式显然是有异于日常世界中的其他近似行为模式的。还需要说明的是,价值观对教育干预原则的影响及思维方式对教育干预操作模式的影响也是一种客观的存在,因而这是一个复杂的、有专门研究价值的问题。

(三)教育方略

教育方略和教育章法具有内在的相通性,两者的最大区别在于教育章法距离教育现场更远,而教育方略基本上是一个与目标、与人、与情境直接联系在一起的存在。甚至可以说,教育方略是教育实践领域的问题,只是教育理论没有理由对它不予审视,这才让我们不得不脱离情境对它进行一种元叙述和元分析。方略是方法和策略的统称。若要细究两者的区别,方法是比较纯粹的做事程序,更具有技术的色彩;而策略则强调做事的人为了实现一定的目标,对方法及方法之外的其他资源的调动、控制和运用,更具有智慧的色彩。

如果考虑到方法一旦被做事的人使用,一定是目的实现的手段,必然纳入做事人做事的策略系统,我想在实践的意义上就不必刻意区别方法与策略。理论上的概念清晰是一种必要,实践中的概念模糊应是一种方便。回顾已有的教育文献,教育方法尤其是教学策略是更具有普遍性的概念,这一概念感觉上与决策学有一定的联系,实际上是教学设计领域发展影响的结果。人们普遍认为,“策略”一词原先主要用于军事领域,后来被引进教育领域,而史密斯 1976 年以经验为基础提出内容限制性策略和非内容限制性策略,则是教学策略概念的第一次使用。至 1985 年,加涅在自己的著作中深入研究了教与学的策略,渐渐地,教学策略的概念就得到普及了。策略概念被引入教育中的最大意义,在于它引发了人们对教学活动的重新审视,使人们更明确地意识到教学是有目标的、有手段与方法的一个系统。可以看出,教学方法有机地存在于教学策略之中,而教学策略则指向教学的目标、显现教学的智慧。与时俱进,我们对于教育现场的教育操作的思考,还是使用教育方略比较策略。

结合已有的教学策略认识,我以为对教育方略的认识需要在具体的教育活动系统中进行,只有这样,才能让关于教育方略的理论思考成为与实践者真正有关的事情。要真正确立教育方略的概念,很有必要对现实的教育方略中所包含的几种元素进行阐释。

1. 系统观念

由 L.V.贝塔朗菲创立的系统理论曾经风靡一时,这是因为它的理论把原先就隐藏在日常思维中的一种合理性明确地表达了出来,进而使系统地分析和把握对象变为自觉。系统理论的基本概念有系统、结构、要素、功能、环境,基本的思想体现在关于要素与要素、要素与系统、系统与环境等关系阐述中。系统理论的第一概念当然是系统,关于这个概念,贝塔朗菲认为,“可以确定为处于一定的相互关系中的与环境发生关系的各组成部分的总体”①。具体的人、事、物总是处在联系中的,也可以说总是一定系统内的人、事、物,但这只是一种自然的事实。在没有系统观念作用的情况下,它们在理论上常常是被孤立看待的。就像不会有人否认教育方法和策略实际存在于教育活动系统中,但在理论上还是把一个本在联系中的事实变为两个孤立的概念。正因此,我们能够看到一些文章的作者常常纠结于方法的界定或者方法概念和策略概念的辨析上,而这也是教育实践者认为教育理论研究与他们无关的重要原因之一。对于他们来说,教育的方法也好、策略也好,就在他们和学生一起实现教育目标的过程中,根本无须界定。如果非得要说出个究竟,他们给出的答案反倒是最贴近教育方法和策略实际存在状况的。其实,教育理论家研究的教育就是教育实践者所进行的教育,但双方对这一事实都可能缺乏彻底的认知。教育理论家并不认为自己的研究脱离教育实际,这只能说明他们在进行概念运演时,头脑中时不时会闪现实际的教育场景,但他们很难意识到自己研究的教育只是实际教育的影子。如果实体和影子同在我们的视野中,我们自然不用努力就能认可影子与实体的对应;如果让我们单从一个影子来判断它所对应的实体,恐怕就没那么容易了。更麻烦的是,教育理论家不仅以实际教育的影子为对象,而且走的是分析的道路,呈现的是概念的逻辑,这就难怪教育实践者对关于影子的言说漠然置之了。其实,我最想说的是,教育方略必须被视为一个系统。当看到有研究者认为“所谓教学策略,就是为了实现教学目标,完成教学任务所采用的方法、步骤、媒体和组织形式等教学措施构成的综合性方案”②时,我们还会纠结于教学方法和教学策略两个概念的辨析吗?教育方略就是一个与教育目标、教育手段、教育活动程序等真实联系在一起的有机概念。在系统理论的指导下,教育方略不再是孤立的一个名词,而是一个暂时被我们唤出来的实际教育系统中的一个事实上无法脱离系统的有机概念。

2. 决策意识

能够在系统观念下理解教育方略,那么决策

① L.V.贝塔朗菲:《普通系统论的历史和现状》,《国外社会科学》1978 年第 2 期。

② 李康:《教学策略及其类型探析》,《西北师大学报(社会科学版)》1994 年第 2 期。

意识几乎就同时出现了。这是因为教育方略无论服务于目标的实现,还是统摄了目标及其实现手段,均属于教育设计活动中的事项,而设计的核心正是决策。应该说,凡已经明示教育方略必然是决策的结果或是在决策过程中被引发出来的,这一结论不仅适用于教育实践,同样适用于教育理论系统。那些在教育学教科书中被介绍的各种方法和原则,读者可能关心的是它们作为独立信息的意义,但一经意义完形,都能使其背后的决策活动显影。比如最普遍使用的讲授法,其独立的意义就是教师使用口头语言传授有效信息的方法。如果仅仅让读者知道讲授法的独立意义,它还具有教育学知识的资格吗?可如果我们告诉读者,不同类型的信息对口头语言的功能有不同的要求,进而指出情境信息需要描述的语言、故事信息需要叙述的语言、概念信息需要解释的语言、原理信息需要论证的语言、规律信息需要阐明的语言,那么讲授法就是内涵丰富的教育学知识了。审视信息类型与语言功能的对应,我们首先能够感觉到传授信息的人根据信息类型对语言功能进行了选择;其次,把思路稍加延展,就能通过信息的类型联想到教育的目标。教育实践者几乎每天都会思索他们自己要实施的教育方略,这是显而易见的,他们的思索可能是系统的,也可能是一瞬间的,其深层的实质都是与决策联系在一起的,因而我们只需要直接告知他们这一事实,并建议它们能够自觉运用人类已有的决策方法。但对于以教育方略为思考对象的教育理论家,我们很有必要希望他们不要只是钟情于纯粹理性的运用,即便是做相对抽象的概念运演,也最好引入决策思维。我甚至想到这样的希望根底上都是一种多余,因为教育理论家虽然做着抽象的理论思考,但他们思考的毕竟是经验世界中的存在。这样说来,我们就把对教育理论家的希望修改为提醒吧。

3. 工程思维

在关于“教育工学”①的研究中,我就意识到教育方法和策略内含工程思维,因而,无论对于现实状态的教育方略,还是对于理论状态的教育方略,必须借助工程思维才能够真正理解。许多教育思想者对工程与教育的联系心怀戒备,这是因为他们意识中的教育无论章法如何终归是人文性的事件,同时会把工程与机械、模式、僵死的标准及刻板的程序联系起来。很少有人意识到工程实际上已经不再指单纯的物质工程活动,人们从中已经抽象出了具有工程精神意蕴的兴趣、立场和思维。工程的兴趣是操作的兴趣,是把观念实在化的兴趣;工程的立场是行动的立场,是追求实效的立场;工程的思维是目标导向的思维,是系统决策的思维。过去,人们在思想的层面辩论知与行的先后与难易,思想者一般认为知先行后、知难行易,实践者的认识正好相反。在这种分歧的背后,实际隐藏的是理论思维和工程思维的价值差异。思想者的理想在思想的世界,他们的重知轻行虽显得怪异却也合理。但如果他们有意向知道实践者的实践,仅仅依靠理论思维基本上未得要领。譬如教育方略,教育思想者和理论家不可能漠不关心,他们客观上也就教育的方法与策略做了力所能及的事情,甚至认为自己已经把教育方略说得很明白,但实践者中仍不乏有人指摘他们述说的空泛。面对这种现象,教育思想者和理论家通常会觉得实践者过于实际,殊不知这根本不是实践者对理论的不恰当态度问题,而是实践者做事的思维和思想者、理论家求知的思维类型截然不同。具体而言,“方略”在思想者和理论家那里可以只是一个概念和构想,而在实践者那里则是一定要派上用场的。实践领域的教育方略,必须是达成教育目标的有效手段才有意义,究其实质,并不是一种界定和思路,而是关于特定教育行动的系统设计。

4. 艺术感觉

教育方略中的艺术感觉是与其中的“略”联系在一起的。说到这里,我发现“方略”一词在教育乃至其他人文实践活动中比相互割裂的“方法”“策略”概念更有意义。我注意到教育实践者虽然做着越来越走向专业化的教育,但他们在进行工作思维时使用概念更多具有日常世界的意义,因而,在他们的教育实践中实际运行的多是不

① 刘庆昌:《教育工学:教育理论向实践转化的理论探索》,福州:福建教育出版社 2016 版。

见策略的方法。在一定程度上,我们可以认为,在实践者头脑中,方法连接着科学,而策略连接着艺术。一种方法,人人可用,但不同的使用者效果不同。在认知和环境相近的前提下,一种方法的实用效果不同,基本上制约于实践者的实用策略。人们平常所说的言行要讲究策略,实为要讲究艺术。艺术贵曲、贵巧,不只在乎对与错,还要讲究美和丑。更进一步说,教育实践者做教育,第一位当然是要做对的事情,也就是说他的教育行动须先是指向正确价值的和科学的,在此基础上还要追求教育者和受教育者在正确、科学的教育生活过程中有积极的心理体验,这就要求助于教育的策略。也许就是这个原因,人们在操作的意义上始终关注教育的科学和艺术两个侧面。就艺术侧面来说,它并不指代教育内容的科学成分和科学性质,恰恰是在讲教育操作的艺术性质。就教育操作艺术性质的内涵而言,显然意味着教育者在教育过程中合理融入了自己的创造性和个性,从而使受教育者在接受教育的同时还能不同程度地享受教育。伦理学上把“目的善+手段善”视为完善,那么在美学意义上我们也可以把“结果美+过程美”视为完美。单纯的方法思考旨在求得目标达成前提下的效率,单纯的策略尤其是单纯的日常意义上的策略则旨在求得目标达成前提下的综合感受效果。继续推论,由教育方法和策略合成的教育方略自然就是要追求教育目标达成前提下的工作效率和工作主体的综合感受效果。

关于教育立场这一元素,其意义并不在作为教育之思范畴的教育立场之外,应该说它是贯穿于教育章法和教育方略的。任何关于教育过程的思考都存在着一个默认的基础,此即教育立场,只有这样才能够保证自身始终不偏离教育的精神和价值,才能够让自身符合一切教育利益相关者的期望。在教育之思中,教育立场具有先在性,作为三个范畴之一,也处于首位,人们关于教育的本意、基本功能、主导性价值以及结果的期望均含于其内。教育章法实际上是无涉具体目标、内容、方略、情境的教育操作大思路,我习惯称之为教育行动的格局。说具体点,教育的章法所包括的是动词意义上的教育格局,比如教学和训育作为教育的基本方式、儒法并行、“演说+辩论”作为教育的基本套路。教育方略就比较具体了,原则上它必须与现实的目标、对象、内容、环境联系起来,才是一种现实的存在。总结迄今为止的教育思考,除了教育系统与环境的关系这种教育的相关思考,就教育系统自身的思考来说,的确不外乎教育立场、教育章法和教育方略。

二、教育之思的两个结构性维度

分析和阐明教育之思的三个范畴,无疑具有结构主义思维的倾向,据说这种倾向是保守的和落后的,我却不以为然。后现代思潮中的解构爱好,也许能使任何的教育思考都具有开放性,但摒弃结构的点状思考无形中又会使关于教育的思考碎片化。如果我们最终还是不能放弃教育理性的价值,本体论的和结构论的思维仍然是逃逸者回归的家园。在我的意识中,教育的本体相当于教育这座大厦的基本框架,不识得本体,便无法从众多的人文实践活动中辨析出教育,进而一切关于教育的奇思妙想都无从开始。而对于教育之思的结构分析,我虽然清楚获得怎样的结论都是一种理论的冒险,但没有这样的分析,教育之思就只能永远以模糊的形态流浪在我们的思考和表达中。不过,对教育之思仅做结构的分析,可以说不失简明,但又明显缺乏厚重与开阔。为了让教育之思在我们的意识中更为生动,把它置入现代思想的各种语境加以解释就显得极为必要。问题是与此相关的语境都是什么?谁又为我们像立法一样宣示过可以遵循的范式?这类问题的答案恐怕还需要我们自己去寻找。我凝视教育之思的三个范畴惊奇地发现:无论是社会本位的还是个人本位的,教育立场的分歧只在于对教育的终极目的如何定位,落实到受教育者的素养上均为道德与智慧的结构权衡;无论是中国的儒法并行,还是西方的“演说+辩论”,教育章法乃至其在教育现场的操作化,均有伦理的和心理的依据。实际上,这只是一种教育之思的每一个范畴在我意识中的侧显,现实的情形应该是道德与智慧、伦理与心理,以不可分离的状态整体地存在于教育之思系统,因而也就成为我们对教育之思整体进行理解的两个结构性维度。

(一)道德与智慧维度

人首先以身体的方式存在,这种方式的存在仅标示了他在自然界中的特殊性。一旦被置入文明的视野,人的身体只是载道德和智慧之车。道德与智慧才是人类文明的寓所,也才是人之为人的真正依据。在没有文明的混沌中,体质人类学意义上的人甚至不能拥有自己是人的意识,那他的身体以什么样的方式呈现也就无所谓了。维柯说,“人生的目的和我们最大的热望是知道确定的东西,做正当的事情,借前者来静思上帝,通过后者来模仿他。一旦实现了那些热望,我们就不再要求更多,也不需要更多。精神已经完成了它为之而生的事情”①。我理解,知道了确定的东西,人就遵循了自然,拥有了智慧,从而不必担忧“踏上变幻莫测的道路”②,并能避免“把自己交付于机运之手”③;能够做正当的事情,人就能有似于上帝,实际上就等于拥有了德性,进而可与同类人甚至天神共享幸福。我发现,德性和智慧在维柯看来,一方面可以在意识中被单独对待,另一方面在现实中又是相互融通的。这是因为维柯明确地认识到,完美的德性“是生活的和谐而稳定的路途,要获得它,只有通过事物的知识和对智慧的实践,这两者通行于一切情境”④。从这里我们也能更加理解苏格拉底提出的“知识即美德”。

离开德性与智慧的维柯式的思辨,去关注实践理性的立场,董仲舒的“必仁且智”便跃入我们的视野。作为中国文化之下的思想家,董仲舒并没有把仁、智与类似于上帝的客观理性联系起来,而是在生活实践的层面,以利害为依据娓娓道来。他说:“仁而不知,则爱而不别也;智而不仁,则知而不为也。故仁者所以爱人类也,智者所以除其害也。”⑤其中的仁,实为儒家思想系统中一切德性的起点;其中的智,内涵丰富,应含知识、明辨和理智,总起来就是智慧。维柯及其承接的西方思想,是把德性与智慧作为通向幸福之途看待的,而董仲舒及其承接的中国思想是把仁与智作为“人处理人与人之间的关系和人与事物之间的关系的必要的品质和能力”⑥看待的。两者思想的结构方式及其意义的细节自然差异明显,但不谋而合地在形式的意义上均涉及道德与智慧这两个侧面。我们因此可以认为,对于作为精神存在的人来说,其基本的素质可以用理性的方式分配到道德和智慧之中,进而关于人的素质培养的教育的思考,无论在哪一个范畴中,都可能以特定的方式牵涉道德与智慧。换言之。教育立场的确立、教育章法的构思和教育方略的决策,都会体现人们对于德性和智慧的考量,从而使教育之思成为道德与智慧的运用之思和追求之思。

在教育立场范畴中,人们对受过教育的人的素养,主要的思考和现实权衡就发生在道德和智慧之间。原始文明时期的教育比较朴素,有限的生产、生活技能在实践中就可以传承,宗教或迷信的群体活动,客观上教化了人们的德性,因而就此而进行专门的思考实际上没有必要,即便有些痕迹,我们在理论上也可以忽略不计。进入制度文明时期后,统治或说社会治理成为无法回避的文明主题,统治者对于社会成员规格的期望很自然地就转化为社会教化和学校教育的目标。由于统治者需要社会成员做事情,逻辑上可能通过教育使他们具有做事情的知识和能力;由于统治者需要社会成员具有各司其职的本分、具有对于统治的服从以及具有间接有利于统治的和谐生活品质,又可能通过教育使社会成员养成一定的德性。如果始终如此,教育的立场就是在道德和智慧共在的基础上,随社会、历史、文化环境变迁而不断进行适应性调整的动态系统。但实际的情况却是,人的德性在制度文明的早期很合理地成为教育虽不可说是唯一但绝对是第一的追求目标。我们还不能简单地把这种情况理解为统治者的认识

① 维柯:《论人文教育》,王楠译,上海:上海三联书店 2007 版,第 64 页。
② 维柯:《论人文教育》,王楠译,第 63 页。
③ 维柯:《论人文教育》,王楠译,第 65 页。
④ 维柯:《论人文教育》,王楠译,第 64 页。
⑤ 董仲舒:《春秋繁露》,上海:上海古籍出版社 1989 年版,第 53 页。
⑥ 夏甄陶:《必仁且智》,《湖南文理学院学报(社会科学版)》2004 年第 3 期。

褊狭,事实上是认知取向的智慧教育根本不被技术落后的社会生产所需。待到 18 世纪后半叶工业革命开始后,自然科学和技术教育自然登上历史舞台,历史悠久的人文教育倒被人们指摘为空疏无用。把眼光投向教育系统之外,我们会发现道德和智慧在教育目标系统中的变化,很大程度上是整个社会人才标准乃至社会价值逻辑变化的折射。从结构论的观点看,人才标准必定涉及德(性)与才(智),这一构成自从形成就没有变化。但在不同的外在环境中,其形态是有摇摆、反复的。一般来说,理想主义占据优势的时期,在人们的心理天平上,德性重于才智;现实主义占据优势的时期,则才智重于德性。人们的教育立场也在德性与才智的轻重摇摆中发生着漂移。这种状况的消除,在思想上不是问题,而其现实的实现,还须等待整个社会价值理性的基本成熟。到那时,德才兼备的社会性人才标准才能真正地发挥作用,培育德性与智慧的人的教育才能和谐健康。

教育章法是教育立场向实践方向的延伸,因而,为了受教育者的规格,它不可能忽略道德与智慧的影响;教育章法又是逼近实践的教育方略的前导,因而它也不能丢弃道德与智慧的影响。只是因为教育章法毕竟是教育操作的大思路和基本格局,因而道德与智慧在教育章法中没有外在形式上的体现,而是作为教育章法的思想和经验依据存在的。先说中国传统教育中的儒法并行,其实是对受教育者实施善意干预的教育者所遵循的思想依据,在教育过程中呈现出来,即是慈严结合、恩威并施。从策略的角度看,其机制为以慈济严、以严济慈和以恩济威、以威济恩;若用思维的锐利穿透策略的表象,则能领略到或宽厚仁慈或严训苛责,都是基于人性认知的人文智慧。不接受规则约束的一部分破坏性本能必然成为文明进步的阻障;未享受理性呵护的建设性本能很可能会悄然消退或者变形。既然这样,教育者并用儒法精神,就不能只被视作策略,实际上也是一种道义行为。儒法本为治国理政的实践哲学,论宗旨,皆为天下大治、国家强盛,两者的分歧仅在思路和方法,在入世的立场下,两者均具有善的品格,各自精神的要义均为他们认为的为政道德。把这种道德迁移到教育之中,它所起的作用,之于教育章法而言,是作为道德依据存在的。然后我们说西方式的“演说+辩论”,显然也不只是一种慎思明辨、传道授业的艺术,在这一侧面,这种教育的章法当然是一种智慧。有趣的是,认识到了教育事理的真义却不依据事理而做教育实为不正当,如此,符合教育期望、体现教育规律的“演说+辩论”就成为一种道义行为。也许可以这样说,教育章法无疑首先是一种教育的一般智慧,它因既合于教育的目的,又合于人性运动和知识运动的规律,而成为教育操作的基本格局。在道德和智慧的维度审视教育章法,它的形象显然更为立体和丰满,而且其教育的属性也不再隐晦。

那教育方略在道德和智慧的维度又是怎样的情形呢?这一问题的回答需要先对以下两个问题进行回答:一是我们为什么要做教育方略的文章?二是教育方略自身意味着什么?在一般意义上,人们做方法、策略的文章,会在两个层面进行:第一层面是人的目的、任务明确,但还没有完整的方略可用;第二层面是目的、任务明确,也有完整的方略可用,但在效率及美学方面尚有提升的余地。无论是在哪一个层面,关于方略的考虑主要是一个认知的问题。尤其在自然科学基础上的物质工程领域,方略的考虑最终都会归结为技术问题。而在教育领域,情形就有所变化了。教育是一种人文实践活动,其指向目的实现的方略考虑,一方面必然有基于人的科学的技术性质,另一方面还必然有基于人的哲学及现实权力、尊严的道义性质。进一步讲,我们之所以在教育中做方略的文章,自然像一切人的工作领域一样,先求得有方略,然后再优化方略,而更重要的是要对所想到的方略做道义上的检视。有利于受教育者的发展,无害于受教育者的心性完整,会成为人对教育方略进行道义检视的依据。人不是机器,作用于人的教育方略就不能被界定为纯粹技术的事件。提升工作的效率无疑是重要的,但在教育中,还有比工作效率提升更重要的事情。的确有教育科学研究者通过教科书的精心编制,把小学阶段的学科知识用远远少于学制所规定的修业时间传授给学生,但学制并不会因此而冒然压缩小学生的修业年限。这是因为学校教育不只要完成传道授业的任务,人才培养的地位显然更高。知识和规范的

获得仅仅是小学生成长和发展的条件之一,至少和它同样重要的还有一个必要的过程,在此过程中,小学生有足够的时间和空间参与课堂及其外的各种交往活动,以实现个人的社会化。社会化显然不是对共同体的知识和规范的机械式掌握,它必须借助容纳和需求共同体知识和规范的社会性交往活动才能够有效实现。照此说,对教育方略只做技术的考虑,既是一种不策略,也是一种不正当。事实上,很少考虑受教育者感受和教育本质的教育方略,或许也能取得片段和局部的良好收益,但一定会使受教育者的心性受到损伤,也一定会减损具体方略操作的教育意义,从而使教育方略无异于非教育的方略。我要说,真正彻底的教育方略须是技术合理性和教育正当性的统一,在此意义上,教育方略自身就意味着教育智慧。智慧在主流文化中始终是一个褒义词,它与只问效率和功利的狡黠迥然不同。作为教育智慧的教育方略,具有道德的意蕴,它也因此成为教育精神文明水平的重要标识。

(二)伦理与心理维度

在教育学的历史上,赫尔巴特无疑是明确把伦理学和心理学作为教育学基础的,这当然也不意味着在他之前的教育思想家会忽略伦理和心理问题。一种认识的理论自觉总是要由具体的思想者体现的,但在其背后既有教育知识学科化的历史进度问题,也有相关领域知识学科化的历史进度问题。赫尔巴特所说的伦理学实为实践哲学,其“实践”的概念基本延续了亚里士多德的认识,也就是指向善且本身即是善的人类行为。此种意义上的实践,关怀生命的终极意义和生活的最高理想,直指人超越本能的、与自身之外的人、事、物之间的关系运动,其精神意蕴对作为重要实践类型的教育之目的和手段思考具有较为直接的指导作用。心理学在赫尔巴特的时代,还跻身于哲学和实验生理学之中,但这并不影响人们运用内省的方法和实验生理学的方法对人的心理现象和经验进行专门的研究。加之 19 世纪毕竟是科学的世纪,因而,心理学虽然尚未被后来的冯特宣示为独立的实验科学,但说心理学的历史进程处于学科独立的前夜应是客观的。而作为教育心理学的先行者,赫尔巴特提出的统觉团概念对冯特的感知觉研究产生过直接的影响。我实际上是要说,相关学科的进展成就了赫尔巴特把作为一门科学的教育学建立在伦理学和心理学基础上的历史贡献。我们现在讲教育之思的伦理与心理维度,在脉络上是承接赫尔巴特的,但又不是对他思想的简单继承。赫尔巴特把伦理学只与教育目的联系起来、把心理学只与教育方法联系起来的思想,虽然简明,却有局限,所以,我们采用伦理、心理来阐释教育之思,很像是“借壳上市”,意在表达伦理学和心理学对教育之思系统的全面影响。

现实的个人是社会的存在,也是心理的存在,那么“培养人”作为教育的要义,其所内含的关于人的期望也须是包含社会和心理两方面品质和能力的。在社会的一方面中,围绕着“关系”的内容是核心,在心理的一方面中,围绕着“认知和人格”的内容是核心。两方面的综合考量,会使得教育立场在表层呈现为对社会本位与个人本位的权衡,落实到人的素质上,又的确无外乎伦理和心理两个侧面。现代人文主义者主张,人的幸福取决于身体的和精神的健康,其中的身体健康是一个前提,精神的健康才是关键,再追究精神健康的内涵,很显然不只是人格的一侧,健康的认知理性也是无法忽略的内容。归结起来,在理想的人的素质结构中,伦理的品质和能力,及心理的品质和能力,是与个人独立存在以及社会生活质量相联系的基本要素。

就教育章法来说,不管是道德主义的中国式思路,还是主知主义的西方式格式,无不具有伦理和心理基础,我们也因此可以合理地对其进行伦理学和心理学的阐释和解读。教育章法,在教育之思内部,是承教育立场、启教育方略的,但教育之思制约于社会存在的事实,注定了教育章法实际上是一定社会文化心理的产物。中国人的文化心理是一个大系统,人们通常提及的主要是重身份、爱面子、尚中庸,可以看出其基本表现在现实的人际关系领域。身份感是等级意识;面子观是与身份相匹配的尊严;中庸,简单地说就是不走极端。反观中国古代教育者,他们在受教育者面前必先是长者的和尊者的姿态。作为长者,教育者仁爱宽厚;作为尊者,教育者静穆庄严。如果受教育者能够安于受教育的本分、恪守弟子条规,教育

者一定是循循善诱、教诲不倦的;反之,如果受教育者不能安于受教育的本分,逆师废学,那教育者必像《学记》中所言的,用“夏楚二物,收其威也”。收受教育者的威,终了是为了他们的未来,但在当先则既在维护教育的秩序、也在维护教育者的合理尊严。司马迁在《史记 ·律书》批评那些“不权轻重、猥云德化”者时所说的“教笞不可废于家,刑罚不可捐于国,诛伐不可偃于天下”,应是仁爱宽厚、静穆庄严之态难有作为时的不得已之法,而两种姿态并用方得正果。以此来看,儒法并行确为道德价值取向的中国传统教育的不二章法。西方人从古希腊时期以来就相信理性,其基于古风时代民主共和理念的、有限范围的人与人平等,注定了具有逻辑和艺术性的演说与辩论成为充满理性色彩的教育操作格局。演说,在于言明自己的主张;辩论,以认可质疑者的质疑权利为前提,继而通过雄辩说服质疑者。察其秉性,应是具有正当性的教育艺术。通常对古希腊时期教育方法的研究,多关注苏格拉底的问答法和柏拉图著作中的对话艺术。在我看来,跳出具体的方法思考,在教育章法的层面审视那时的问答方法和对话艺术,更具有文化学的价值。既然在伦理和心理的维度审视教育章法,我们很有必要分析“演说+辩论”背后的伦理学和心理学意义。从各种记述中,我能感受到古希腊及后来演说者和辩论者的自信,这是一种理性的自信,又是对理性自身的自信,同时,在演说和辩论中还自然地包裹着对倾听者和对话者的人格和理性能力的尊重。观察今日西方文化背景下的教育现场,我们很容易艳羡师生的平等相处,赞叹教师对学生主体性的保护,欣赏教师对学生审辨性思维的激发,客观上也在教育变革中虚心追随,却很少挖掘这些教育生活表征之下的文化心理,这无疑在很大程度上限制了我们的认知,并使得我们的教育变革难以深入。严格地讲,只有懂得了一种教育章法的伦理和心理双重意义,我们才能够真正彻底地借鉴和享用在异文化背景下产生的教育章法。

怀特海在论“重要性”时说:“宗教和道德盛衰无常的历史,是把它们撇在一边、而推崇科学的较为稳定的一般性的那种广泛愿望的主要依据。不幸的是,由于自负要把宇宙看作是平凡事物的体现,这必然对美学、宗教和道德概念产生冲击。这些概念既是瓦解又是促进文明的力量。”①我引用这段话的原因是,自从 19 世纪初开始的“教育心理学化”运动以来,尤其是在冯特把心理学实验科学化以来,教育领域的方法和策略探索,越来越成为一种科学的和技术的事件。西方教育科学研究者显然继承了赫尔巴特以心理学为基础研究教育方法的思想,从而,伴随着心理学的逐日走向实证科学,西方研究者的教育方法创造的科学、技术趋向已经成为绝对的主流。这一变化无疑高效率地推进了教育专业化的步伐,但同时也使教育过程的美学和道德追求受到冲击。即使仅审视近四十年来的中国教育领域,也能够发现具有指导原则色彩和坚持“教育性”渗透的教学方法探索,逐渐被具有鲜明教育技术倾向的“教学设计”所替代。“教学设计”一方面并未融入传统的“教学论”,另一方面毫不遮掩自身作为“心理学的理论与技术”②而存在。然而,人绝不是认知的机器,只关注知识掌握和认知发展的近乎“中性”技术的教学,必然有损于学校工作的教育本质。回顾中国文化之下的教学方略思考,固然有思想性强而操作性弱的特点,但其始终未脱离人文本质的传统,在技术理性盛行的今天反倒不失为一股清流。每每读到《学记》中的“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思”,及“教也者,长善而救其失者也”,都深为中国古代教育家在教育方略之思中对受教育者的人性关怀和对他们在学习中积极心理感受的重视而心怀敬重。我想,教育既然以人为对象,自然需要把一切的方法探索建立在对人的心理认识的基础上,这也是能够促进教育走向科学的必要选择。但是,教育总要以“成人”为其宗旨,而“人之成”显然不只在于他作为心理实体的成熟,还在于他作为社会成员的有效。即便我们的思考到此终止,教育方略的探索也必须有伦理和心理的双

---

① 怀特海:《思维方式》,刘放桐译,北京:商务印书馆 2004 年版,第 19 页。

② 皮连生:《教学设计:心理学的理论与技术》,北京:高等教育出版社 2000 年版。

重考量。何况人的心理系统不只是认知一种元素,人格也是其重要的构成。

从道德与智慧、伦理与心理两个结构性维度对教育之思加以审视,其学术的意义至少有二:一是彰显了教育之思的社会文化意义;二是具体化了教育之思的三个范畴,使得教育立场、教育章法和教育方略不再是一个抽象的概念。除此之外,在艰难的理论分析和阐释过程中,我还欣喜地发现,人类的教育之思从来就不在人文的社会和社会的人文之外。如果把道德与智慧、伦理与心理再做思维的提升,实际上正是人文与科学两个文明支柱在教育思想中的体现。人与人、人与物两种关系的文明进步,所依托的也正是人文的智慧与科学的发现。应是日常思维的惯性导致了人们对待教育专业问题时的非辩证思维,进而在教育实践中,科学与人文、合于目的与合于规律的结构平衡始终是一个难题;功利主义的弥漫性影响,也使得人文精神和教育的终极追求被技术理性挤到了意识的边缘。教育现场的人们越来越成为自信的行动者,他们的思考事实上已成为功利性行动的附庸,结果是教育真谛缺席于教育者的意识,历史生成的教育智慧整体上被悬置,现实教育生活的扁平化和简单化似乎已难以扭转。如果想把一个"好教育"留给未来,我们真的需要带着热诚面对迄今为止的教育之思,而作为开始,一个必要的任务便是对教育之思进行理性的分析。

The Basic Category and Understanding Dimension of Educational Thinking

Liu Qingchang

(*College of Education Science*, *Shanxi University*, *Taiyuan* 030006, *China*)

Abstract: In fact, there are three categories of human educational thinking, namely, educational stance, educational rule and educational strategy. In other words, for people who think about education, the core contents of their thinking are distributed in these three categories. To be specific, educational stance can be defined as people's clear attitude towards the starting point, service object and benefit project of education on the basis of their understanding of the nature of education. Educational rule is the basic pattern of educational operation supported by a certain educational stance. It is the realistic manifestation of the nature of education and has different individualized manifestations due to the influence of specific cultural values. Educational strategy is basically an instrumental existence directly related to the goals, people and situations of education. The nature of education determines that educational thinking definitely contain such two elements as values and ways of thinking, which are basically spread on the structural dimension of morality and wisdom, and on the structural dimension of ethics and psychology in people's consciousness. The essence of these two elements is the interweaving of humanistic wisdom and scientific rationality.

Key words: educational thinking, educational stance, educational rule, education strategy, morality, wisdom, ethics, psychology

(责任编辑　　郑　园)